

Colloque international

« L'ÉDUCATION DE BASE POUR TOUS DANS LA FRANCOPHONIE À L'HEURE DE LA MONDIALISATION – UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE »

Paris, 20-22 mai 2002

LE SUIVI DE L'ÉDUCATION DE BASE POUR TOUS : QUE VEUT-ON, QUE DOIT-ON MESURER ?

Marc PILON (IRD-UERD)

Version provisoire

INTRODUCTION

Alors que l'objectif de l'EPT est encore loin d'être atteint, au point que dans un certain nombre de pays la majorité des enfants d'âge scolaire demeure hors du système scolaire, le seul taux de scolarisation (l'indicateur utilisé pour la mesure de l'accès à l'école) ignore les inégalités, les inéquités en ce domaine. Les indicateurs de l'EPT doivent-ils se contenter de se rapporter au seul système scolaire ? Au delà du constat général d'une sous-scolarisation rurale et féminine, on sait encore peu de choses sur les pratiques scolaires des familles : quels enfants scolarise-t-on ou non au sein des ménages ? comment agissent des facteurs tels que le statut familial des enfants, les caractéristiques des chefs de ménages, la structure des ménages, leurs conditions d'habitat, le besoin de main-d'œuvre à des fins domestiques et productives, etc. ? Toutes ces questions débouchent sur une autre : quels indicateurs pour quel suivi ?

Après avoir souligné l'inadaptation des statistiques scolaires pour la mesure des inégalités (notamment d'accès à l'école) et exposé les potentialités d'analyses offertes par les sources de données non scolaires (les recensements, les enquêtes démographiques et socio-économiques), des données jusque là largement ignorées, nous illustrerons les apports (mais aussi les limites) de ce type de données à travers la présentation d'un certain nombre de résultats.

Cette démarche s'inscrivant dans le cadre d'un Réseau international de recherche intitulé FASAF « Famille et scolarisation en Afrique », nous en exposerons les objectifs, les principes de fonctionnement et les enjeux au regard de la question du suivi de l'EPT.

QUELS INDICATEURS POUR QUEL SUIVI ?

À l'issue du Forum mondial sur l'éducation pour tous tenu à Dakar en avril 2000, il s'avère, entre autre, que l'objectif d'un accès universel à l'enseignement primaire est encore loin d'être atteint ; notamment pour nombre de pays africains. Plusieurs se sont déjà engagés ou sont en train de s'engager dans des Plans décennaux de développement de l'éducation de base, des « Plans d'action nationaux » doivent être mis en place en 2002 en référence aux orientations définies lors du Forum de Dakar ; Forum, Plans dont il va falloir assurer un suivi...

Mais que veut-on, et que doit-on « suivre », en rapport avec la problématique de l'éducation pour tous ? La question du choix des indicateurs est ici centrale.

Exceptés les taux de scolarisation et d'alphabétisation qui nécessitent la connaissance des populations de référence (obtenus à partir des recensements, et impliquant donc un recours aux projections démographiques), tous les autres indicateurs retenus dans les documents officiels, mais aussi par la littérature scientifique (Friboulet *et al.*, 2000 ; Bottani, 2001), renvoient quasi exclusivement au fonctionnement des systèmes éducatifs. Logique politico-institutionnelle, sans doute, le système se réfère aux données qu'il produit, dont il a (pour la grande partie) le contrôle.

Savoir rendre compte, de la manière la plus précise et dans une optique comparative, du fonctionnement et de l'efficacité des systèmes éducatifs est évidemment essentiel. Depuis des décennies l'UNESCO synthétise mais aussi s'emploie à améliorer la collecte et le

traitement des données servant à la production des statistiques scolaires. À la faveur de la Déclaration de Jomtien, des efforts importants ont été entrepris dans ce sens, à travers notamment la création par l'ADEA du « Groupe de travail sur les statistiques de l'éducation » qui a abouti à la mise en place du programme SISED « Systèmes d'informations statistiques sur l'éducation ». Le « suivi de Dakar » se fera à travers une série de 18 indicateurs, dont 1 concerne le pré-scolaire, 14 l'enseignement primaire et 3 l'alphabétisme.

Ces indicateurs ont pour objectif de suivre le fonctionnement des systèmes éducatifs, ils sont aussi conçus comme « outils des politiques éducatives » (Bottani, 2001), ou encore comme instruments de pilotage, de gestion (de *management*) des systèmes éducatifs. Mais sont-ils pour autant suffisants en regard de la problématique de l'éducation pour tous, et plus précisément de la scolarisation primaire universelle ? En d'autres termes, l'atteinte de ces objectifs est-elle uniquement l'affaire des systèmes éducatifs, des ministères de l'éducation ? De nombreux exemples attestent que l'insuffisance, tant quantitative que qualitative, de l'offre scolaire, bien que restant déterminante¹, ne suffit à expliquer des (trop) faibles taux de scolarisation. Une politique éducative sensée viser l'EPT se réduit-elle alors à « gérer » un système éducatif qui ne concerne (encore trop souvent) qu'une minorité des enfants scolarisables ? Peut-elle ignorer les facteurs qui influent sur les pratiques éducatives des familles ? Georges Hallack (1994 : 14) a souligné avec justesse que « la question de la demande aurait mérité d'être mentionnée pendant la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, mais les principales préoccupations des participants étaient alors l'offre (accès et équité) et la réussite de l'apprentissage. La Déclaration et le Cadre d'action de Jomtien partent de l'hypothèse que si l'offre est satisfaisante (sur les plans de la quantité, de la localisation et de la qualité), enfants et adultes iront à l'école et l'objectif de l'éducation pour tous sera atteint ».

La « demande » (d'éducation) est abordée à son niveau macro, à travers le poids démographique (le nombre absolu) des enfants en âge scolaire (en regard de la législation nationale), qui « influe sur les ressources qui doivent être affectées à l'enseignement » (UNESCO, 2000 : 9). Comme nous l'avons évoqué précédemment, elle est prise en compte au dénominateur des taux de scolarisation et d'alphabétisme².

Le seul calcul des taux de scolarisation selon le sexe induit l'hypothèse implicite que les garçons et les filles constitueraient deux populations indépendantes. Ainsi « en termes plus généraux, on considère arbitrairement ou bien que la décision d'aller à l'école est prise par chaque enfant, ou bien que, même si la décision est prise par un adulte, elle ne tient compte ni du sort espéré des ou par les autres enfants, ni des dépenses auxquelles le ménage doit faire face. [...] Concrètement, la méthode de calcul des taux officiels empêche de mesurer les variations dans les chances qu'un garçon et qu'une fille aient d'aller à l'école en fonction des caractéristiques du ménage auquel l'un et l'autre sont attachés. [...] Encore faut-il déterminer les processus domestiques sous-jacents à la décision d'envoyer à l'école un garçon ou une fille résidant dans un ménage ; plus souvent que pour les garçons, la scolarisation des filles se révèle être « une scolarisation sous conditions » (Lange, 1998) » (Clignet et Pilon, 2001).

De ce point de vue, nous y reviendrons, une parité entre les sexes atteinte au sein du système éducatif, peut en fait cacher des situations de sous-scolarisation...

¹- À ce propos, il est évident qu'outre l'existence même de l'école, le fonctionnement et l'efficacité du système éducatif influe sur les représentations et les pratiques scolaires des familles.

²- À travers un recours aux projections de population, généralement limitées à l'échelle nationale, et qui ne prend pas toujours en compte l'éventuelle différence de rythme de croissance pour la population scolarisable.

La première conclusion d'un colloque sur « les indicateurs du droit à l'éducation », qui s'était tenu à Fribourg en juin 2000, était la suivante (Friboulet et *al.*, 2000 : 205) :

« Il est apparu que le droit à l'éducation n'est pas mesuré de façon adéquate par les indicateurs existants. Malgré les grands progrès accomplis dans leur construction, ces derniers recouvrent très mal la réalité de l'éducation dans les pays du Sud. Trois points font particulièrement problème : la non prise en compte des systèmes d'éducation informels (cours d'alphabétisation par exemple), l'accent mis sur l'accès au système au détriment de l'acquisition d'une compétence, l'absence d'intérêt pour les questions d'équité. Toutes ces observations démontrent le besoin de nouveaux indicateurs mesurant l'application du droit à l'éducation. »

En effet, mais les deux derniers points doivent être prolongés de la manière suivante : l'accent mis sur l'accès au système scolaire doit être relativisé en regard de l'absence d'intérêt pour les questions d'équité. Les indicateurs habituellement utilisés ne permettent pas de rendre compte des inégalités dans l'accès à l'éducation. Pour des raisons très diverses et complexes, tous les enfants en âge scolaire ne sont pas « égaux » en termes de mise et de maintien à l'école : « la mise à l'école, mais aussi la poursuite de la scolarité, résultent d'une manière générale d'un ensemble complexe de facteurs, au niveaux politique et institutionnel, économique (à travers le marché du travail), scolaire (degré d'institutionnalisation de l'école, fonctionnement du système scolaire...), familial (besoin en main-d'œuvre enfantine, ressources financières et mode de gestion, taille et structure démographique des ménages, comportements matrimoniaux et de fécondité, état de santé des enfants, statut et rôle des individus, représentation et attente vis à l'école, rapport au savoir), et sociétal (systèmes culturel et religieux). » (Lange et Pilon, 2000 : 7)

DES STATISTIQUES SCOLAIRES INADAPTÉES ; DES DONNÉES DE RECENSEMENT ET D'ENQUÊTE SOUS-EXPLOITÉES...

De par leur nature, les statistiques scolaires sont inadaptées pour appréhender les inégalités dans l'accès à l'école : d'une part, exceptés l'âge et le sexe des élèves, elles fournissent très peu d'indications sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves³ ; d'autre part, elles ignorent tous les enfants d'âge scolaire qui ne sont pas ou ne sont plus scolarisés.

Toutes ces informations sont recueillies lors des recensements et de la plupart des enquêtes démographiques et socio-économiques (pour celles utilisant le ménage comme unité de collecte), ou peuvent en être déduites, au côté de celles relatives à l'éducation. Mais la sous-exploitation de ces sources de données en matière de scolarisation est patente. On s'en tient généralement au taux de scolarisation, calculé par sexe et âge, selon le milieu de résidence (urbain ou rural), parfois selon l'ethnie, le niveau géographique (région, préfecture, etc.) et le niveau de vie ; l'analyse des déterminants va rarement au-delà. Plusieurs facteurs expliquent cette situation.

³- Lieu de naissance, statut familial, co-résidence ou non des enfants avec leurs parents ; âge, situation matrimoniale, ethnie, religion, niveau d'instruction, activité économique, etc. du chef de ménage, du père et de la mère ; taille et composition du ménage où résident les enfants ; conditions de vie ; etc.

La sous-exploitation des données d'enquête, et plus encore de recensement, est un constat général. En Afrique, les recensements restent avant tout des opérations institutionnelles et politiques, dont les potentialités pour l'analyse scientifique et/ou la planification sont très souvent sous-estimées, voire ignorées. Ils suscitent en outre volontiers une certaine défiance à l'égard de la qualité des données recueillies.

Pour les démographes, la scolarisation ne constitue pas un domaine d'étude en soi. Les informations relatives à l'éducation (alphabétisation et scolarisation) sont avant tout recueillies pour être utilisées comme variables explicatives des différences de comportement individuel en matière de fécondité, de santé, de migration, etc.

Les indicateurs relatifs à l'accessibilité pouvant être élaborés à partir de ces sources de données, et qui traduisent différentes formes d'inégalités, renvoient à plusieurs niveaux d'analyse et de mesure, comme l'illustre le schéma ci-dessous (CEPED-UEPA-UNESCO, 1999 : 9).

Les informations généralement disponibles peuvent être réparties en quatre catégories :

- les caractéristiques individuelles des enfants ;
- les caractéristiques individuelles du chef de ménage ;
- les caractéristiques individuelles des autres membres du ménage ;
- les caractéristiques du ménage (taille, composition, conditions d'habitat, etc.).

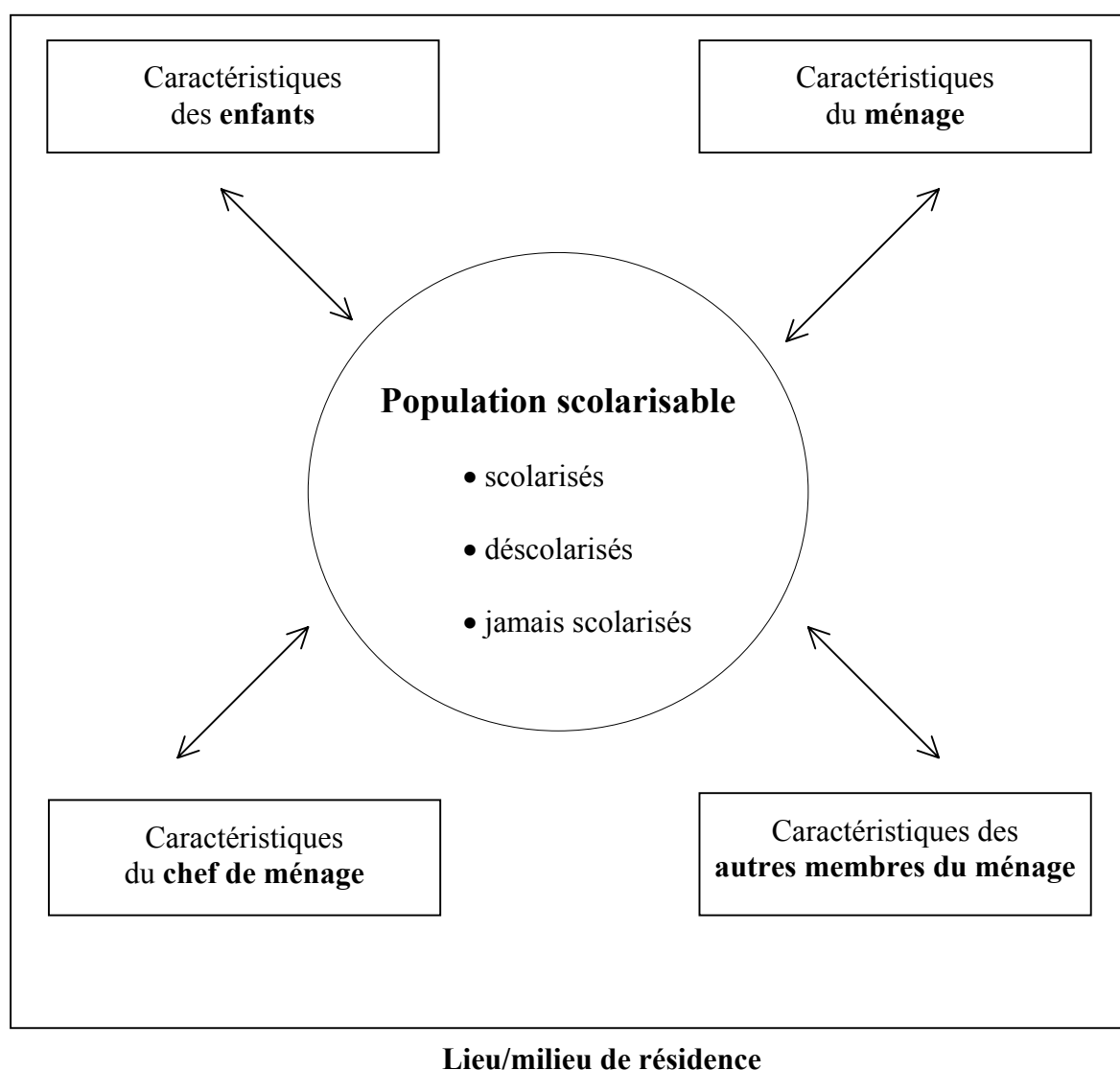
Mais il faut ajouter l'information sur le lieu de résidence : outre la distinction première entre les milieux rural et urbain, elle peut aussi permettre de produire des résultats à des niveaux géographiques divers, en fonction de la nature de la source de données : région, province, département, village, secteur urbain.

Trois cas de figure, qui peuvent par ailleurs se combiner dans le temps, caractérisent, à une date donnée, les enfants en âge d'être scolarisés (scolarisables) : la mise à l'école (scolarisation), la non mise à l'école (non scolarisation), le retrait de l'école ou l'abandon (déscolarisation). Ce qui définit ainsi trois sous-ensembles, disjoints, de la population scolarisable :

- les enfants scolarisés (scolarisés) ;
- les enfants qui l'ont été mais ne le sont plus (déscolarisés) ;
- les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école (jamais scolarisés).

En outre, les sources de données utilisées permettent de dépasser le niveau individuel - en l'occurrence, celui des enfants- généralement retenu dans les analyses, pour considérer également le niveau du ménage (quels sont, par exemple, les ménages qui scolarisent tous leurs enfants, les ménages qui n'en scolarisent aucun, etc. ?).

CADRE CONCEPTUEL



En référence aux travaux les plus récents, « les indicateurs [relatifs aux systèmes éducatifs] devraient satisfaire à l'ensemble des critères suivants : importance, faisabilité économique, caractère opportun, comparabilité, reproductibilité, sensibilité, potentiel interprétatif, neutralité, qualité technique » (Barrier, 2002). La question est alors de savoir si les indicateurs qui peuvent être produits à partir des données de recensement et d'enquêtes répondent à ces critères, auxquels on peut d'ailleurs attribuer une pertinence dépassant le seul cadre éducatif. La réponse est oui, avec les mêmes observations que l'auteur à propos de certains des critères de *comparabilité*, de *reproductibilité*, de *neutralité* et de *qualité technique*.

En ce qui concerne le critère de reproductibilité, qu'entend-on par « mise à jour périodique » (Barrier, 2002), sachant par ailleurs « qu'un système éducatif est doué d'une grande inertie » ? L'existence en grand nombre des recensements et enquêtes, et souvent à plusieurs dates pour un même pays, permet également des approches comparatives dans

l'espace et dans le temps qui peuvent être riches d'enseignements. Contrairement aux indicateurs scolaires produits le plus souvent annuellement, les indicateurs qui pourraient être issus de ces sources de données ne peuvent prétendre l'être chaque année. Mais, tous les indicateurs ont-ils vraiment besoin d'une périodicité annuelle ? La multiplication des enquêtes nationales dans la plupart des pays (7 au Burkina Faso, par exemple) permet de pallier le caractère décennal des recensements.

À propos du critère de comparabilité, ne convient-il pas de distinguer les niveaux international et national, qui entraînent des exigences et donc des possibilités différentes ?

La nature des données de recensement et d'enquêtes appelle aussi quelques remarques spécifiques. Nous situant, pour l'essentiel, dans la logique de l'analyse secondaire, de la valorisation de ces sources de données, qui pour la plupart n'ont pas pour objet premier l'étude de l'éducation, il convient d'être conscients de leurs limites, de ne pas leur faire dire ce qu'elles ne peuvent pas dire (Pilon, 1991)... N'étant pas collectées spécifiquement en vue d'une analyse de la scolarisation, le recueil puis la codification des données censitaires ou d'enquêtes peuvent s'avérer inadéquats ou trop imprécis (par exemple, pour le lien de parenté et la profession).

D'autres variables, qui seraient importantes pour la compréhension des comportements scolaires, ne sont pas recueillies, telles que le rang de naissance et le revenu ; appréhender ce dernier à travers la profession s'avère délicat.

Le fait qu'il s'agisse de données du moment, et qui ne concernent que les individus résidents au sein du ménage, réduit assurément la portée d'une analyse en terme de stratégies familiales. La réussite (ou l'échec) scolaire et surtout professionnelle des aînés n'est pas sans influence sur les stratégies éducatives des familles pour les plus jeunes. On ignore par ailleurs si des enfants du ménage ont été confiés à d'autres familles, précisément pour les scolariser ; ces enfants seraient alors recensés ailleurs, dans leur ménage de résidence.

Des incertitudes planent sur le statut familial des enfants autres que ceux du chef de ménage. Déterminé à partir du lien de parenté avec le chef de ménage, la précision du statut familial dépend directement de la manière dont la parenté a été recueillie, puis codifiée. Par ailleurs, dans le cas où l'on parvient à distinguer, comme cela a été possible avec nos données, le statut des enfants sans aucune présence parentale -qualifiés d'enfants "confiés"-, on ignore le motif de cette situation familiale : elle peut résulter du départ du ou des parents de l'enfant (par migration), voire de leur décès, mais aussi du placement de ces enfants en provenance alors d'un autre ménage, celui de leur parents (quelles que soient les raisons de ce placement) ; autant de situations qui traduisent des réalités fort différentes.

On peut enfin s'interroger sur la pertinence du ménage comme unité d'observation et d'analyse des stratégies familiales en matière de scolarisation. La nature souvent « étendue » des structures familiales des ménages (due en partie au phénomène de placement des enfants) fait que le chef de ménage n'est pas forcément le « décideur » et le « payeur » de la mise à l'école des enfants qui ne sont pas les siens, mais résident avec lui.

En dépit de ces limites (qu'elles données n'en n'ont pas ?), un véritable potentiel d'analyse existe, mais largement ignoré.

QUELQUES ILLUSTRATIONS DE L'APPORT DES DONNÉES NON SCOLAIRES

Les quelques résultats présentés (issus de travaux existants) ci-après veulent simplement illustrer ce potentiel, et suggérer ainsi des types d'indicateurs qui pourraient être utiles en référence à la problématique de l'EPT. Cette réflexion sur les indicateurs s'inspire largement et prolonge en partie notre participation à une recherche collective actuellement menée au Burkina Faso sur « les indicateurs du droit à l'éducation » ; recherche initiée par l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et la Chaire d'histoire et de politiques économiques de l'Université de Fribourg (Kabore et Pilon, 2001).

De l'importance d'une prise en compte combinée du sexe, du statut familial et du milieu de résidence des enfants

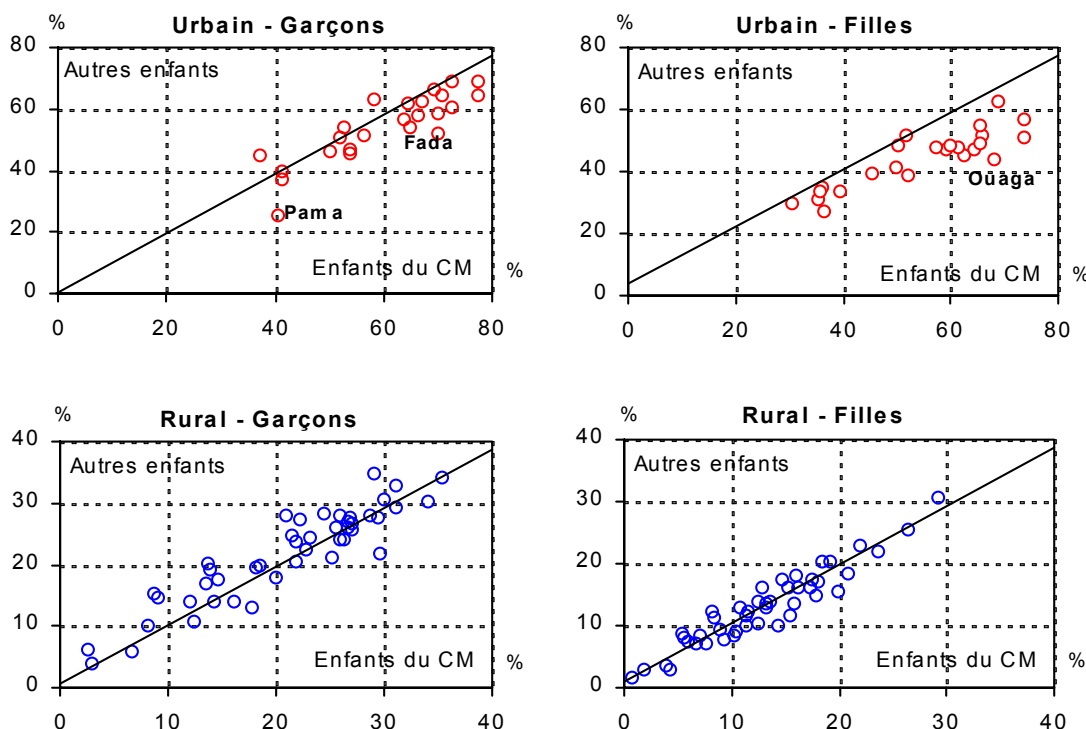
À l'instar d'autres études, d'après les résultats du recensement de 1996, la distinction des enfants selon qu'ils sont "enfants du chef de ménage" ou "autres enfants" révèle des taux net de scolarisation, pour les enfants de 7-12 ans, guère différents en milieu rural (des situations très variées selon les Provinces, mais le plus souvent à l'avantage des seconds), mais en revanche très nettement en faveur des premiers dans les villes (notamment à Ouaga) : le confiage pour motif de scolarisation se fait plus volontiers en milieu rural ; en ville, c'est plutôt "l'aide familiale" qui motive le confiage d'enfants (issus des campagnes), et surtout des filles (figure 1).

Ce résultat confirme que le triptyque école-travail-confiage (des enfants) constitue assurément un élément-clé des processus de scolarisation en Afrique ; la relation entre confiage des enfants et scolarisation revêt une certaine ambivalence. D'un côté, des enfants sont confiés pour être scolarisés ; d'un autre côté, souvent en compétition avec l'école, le travail des enfants peut être requis à des fins domestiques, productives et/ou commerciales, selon une intensité et des modalités qui varient aussi en fonction de la composition démographique des ménages à un moment donné et qui implique différemment les enfants selon leur sexe et leur statut familial. Mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre apparaît d'autant plus important que sur fond de crise économique, le confiage d'enfants, surtout en direction des villes, est parfois plus proche du transfert de main-d'œuvre (pouvant même aller jusqu'à l'exploitation) que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation.

On pourrait ici déduire comme indicateur le pourcentage d'enfants scolarisés (pour une tranche d'âges donnée) selon le statut familial qui, combiné avec le sexe et le milieu de résidence (urbain/rural), met bien en lumière la situation spécifique, et défavorisée en matière de scolarisation, des jeunes filles « autres enfants » dans les ménages urbains (Kaboré *et al.*, 2002).

Soulignons l'intérêt de produire ce type de résultat à un niveau géographique relativement fin (ici la Province), qui peut permettre d'identifier des situations spécifiques et donc d'orienter des actions.

Figure 1 : Taux net de scolarisation (7-12 ans) selon le statut familial et le sexe des enfants par milieu de résidence (recensement de 1996, Burkina Faso).



Une mesure de la mobilité des élèves due à l'insuffisance de l'offre scolaire

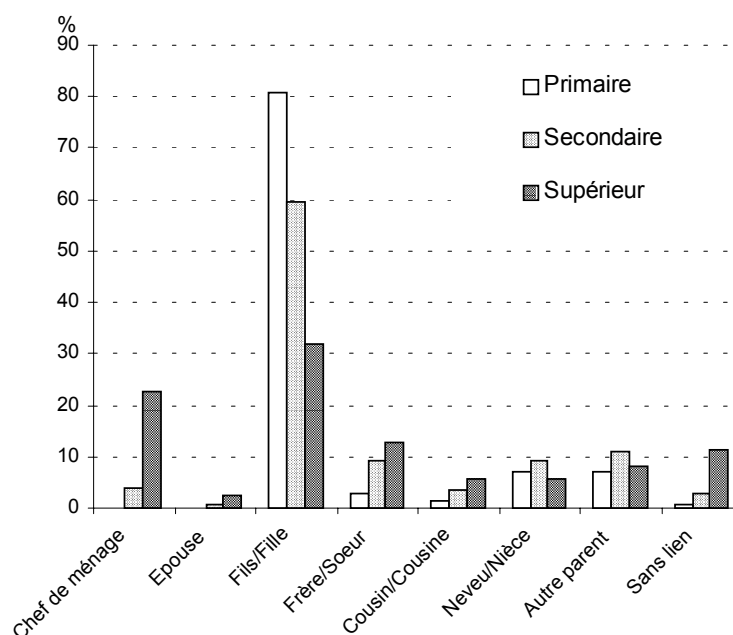
La simple répartition des élèves et étudiants (d'après le recensement de 1996) selon leur lien de parenté avec le chef de ménage, pour chaque niveau d'enseignement (primaire, secondaire 1^{er} et 2nd cycle, supérieur), permet de mettre en lumière l'importance des migrations scolaires liées à la non disponibilité de l'offre (figure 2). Compte tenu de la définition du ménage retenue pour le recensement, les enfants qui ne sont déclarés être ceux du chef de ménage ont une forte probabilité d'être des enfants ne résidant pas avec leurs parents, et pouvant donc être considérés en situation de « confiage ».

Les résultats montrent alors clairement que les migrations scolaires croissent avec le niveau d'enseignement : pour l'ensemble des deux sexes, alors qu'un peu plus de 80 % des élèves du primaire sont des enfants du chef de ménage, le pourcentage descend à 65 % au secondaire 1^{er} cycle, à 48 % au secondaire 2nd cycle, puis à 31 % au supérieur. À partir du collège, la localisation des établissements scolaires dans les centres urbains (et seulement à Ouagadougou et Bobo-Dioulasso pour le supérieur) contraints les élèves et étudiants originaires des zones rurales, pour ceux dont les familles le peuvent, d'aller dans des internats, le plus souvent de se faire héberger par des familles résidant en ville, ou encore d'avoir so propre logement (un peu plus d'un étudiant sur quatre est en situation de chef de ménage).

Il convient d'avoir à l'esprit ce constat lors de l'interprétation des indicateurs de scolarisation calculés selon le milieu de résidence ou le niveau de vie, particulièrement pour les niveaux d'enseignement secondaire et supérieur. Les résultats obtenus sous-estiment en effet le niveau de scolarisation relatifs aux ménages éloignés des infrastructures scolaires

(écoles, collèges, lycées et universités), qui sont majoritairement des enfants du milieu rural ; se trouve en revanche sur-estimée la scolarisation des enfants des ménages résidant à proximité de ces infrastructures, donc plutôt en milieu urbain (et semi-urbain) et dont une partie accueille des enfants venant du milieu rural.

Figure 2 : Répartition (%) des élèves et étudiants selon leur lien de parenté avec le chef de ménage, par niveau d'enseignement (recensement de 1996, Burkina Faso)



Mesurer aussi les disparités intra-urbaines

La mesure des disparités spatiales en matière de scolarisation (à travers le taux de scolarisation) se limite le plus souvent à la distinction entre les milieux rural et urbain, et selon un découpage administratif à l'échelle nationale (région, province, etc.) ; la combinaison des deux reste rare, en raison du problème posé par les projections de population scolarisable en deçà du niveau national.

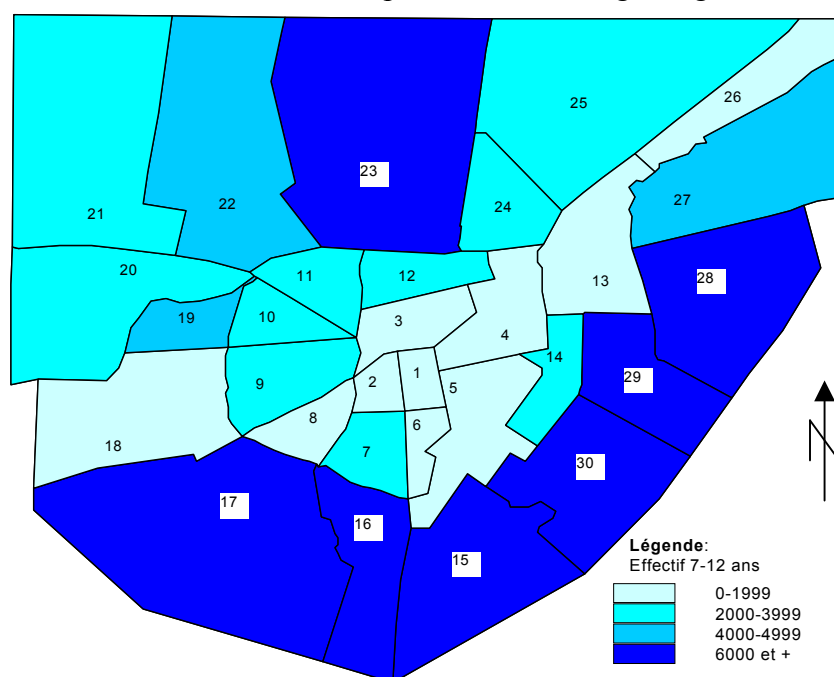
Parce que constituant les zones les plus scolarisées, les villes et surtout la capitale, semblent considérées comme privilégiées et homogènes. Parce que l'objectif recherché est avant tout d'accroître substantiellement le taux de scolarisation national, l'accent est mis sur les zones les plus faiblement scolarisées, donc en milieu rural ; de ce fait, on (l'État, les partenaires) intervient peu voire pas du tout dans les villes. Si ce raisonnement a sa logique, il oublie une réalité plus complexe et des situations spécifiques au milieu urbain, surtout aux grandes villes, que les décideurs et autres acteurs auraient tort de sous-estimer.

Les cartes ci-dessous illustrent (à partir du recensement de 1996) l'existence quelques unes des disparités intra-urbaines au sein de la capitale burkinabé, Ouagadougou, tant du point de vue démographique qu'en matière de scolarisation.

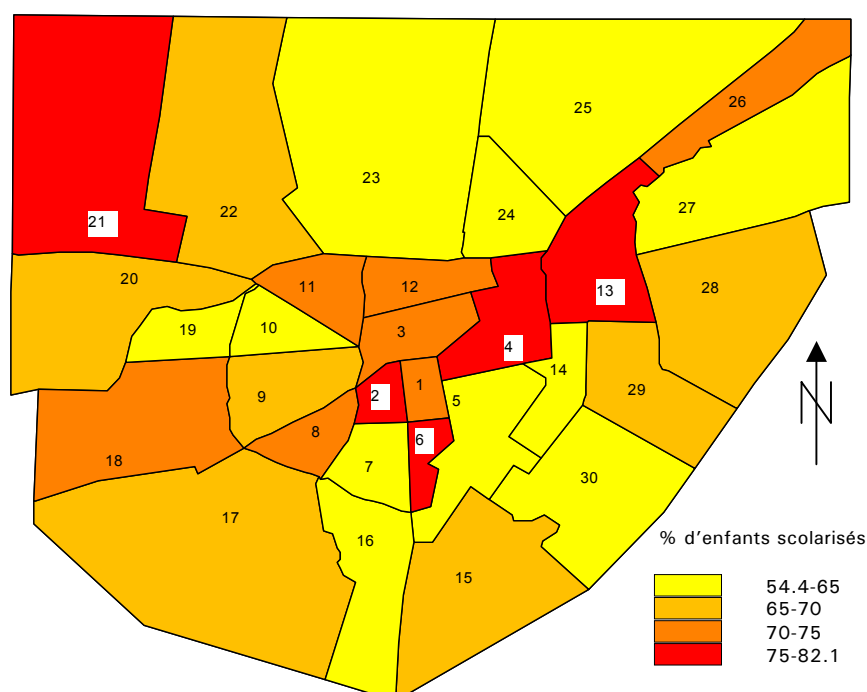
Les zones périphériques de la ville de Ouagadougou se caractérisent par une population composée pour une large part de migrants, avec des chefs de ménage qui sont majoritairement analphabètes, encore très impliqués dans les activités agricoles, et avec une offre scolaire le plus souvent inférieure aux besoins, au regard du potentiel d'enfants en âge scolaire. Les six secteurs périphériques qui concernent la périphérie sud et sud-est de la capitale (15 à 17 et 28 à 30), concentrent près de la moitié (46,7 %) des enfants en âge scolaire pour le primaire (7-12 ans).

C'est donc logiquement que l'on y observe un niveau de scolarisation plus faible que dans les quartiers centraux. En revanche, le pourcentage d'enfants n'ayant (encore) jamais été scolarisés est plus élevé dans ces secteurs périphériques.

Effectif des 7-12 ans par secteur, à Ouagadougou en 1996



Pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés, par secteur, à Ouagadougou en 1996



De la notion de « statut scolaire »

En matière de scolarisation, les publications officielles considèrent deux catégories d'enfants en âge scolaire : les élèves et les autres. Comme évoqué précédemment, les données de recensement et d'enquêtes permettent de distinguer parmi ces « autres », d'une part ceux qui ont déjà été scolarisés mais ne le sont plus (les « déscolarisés »), d'autre part ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école (les « jamais scolarisés »). On peut ainsi caractériser les enfants selon leur statut scolaire, pour un groupe d'âge donné ou même par année d'âge, et bien sûr selon le sexe ; en termes à la fois de pourcentage et de nombre absolu.

Si l'on considère le fait que passé un certain âge (variant selon les législations) il n'est plus possible d'intégrer le système scolaire, on peut alors identifier une catégorie spécifique d'enfants, celle des « exclus » : les enfants trop « vieux » pour aller à l'école, et trop « jeunes » pour le marché du travail... À Ouagadougou par exemple, elle se réfère aux enfants âgés de 9 à 12 ans.

Cette situation revêt une dimension particulière en ville, où la famille n'est quasiment plus le lieu de la production (comme en milieu rural), où les parents sont souvent absents (partis au travail) une bonne partie de la journée... Pour la majorité de ces enfants qui ne travaillent pas, que font-ils de leur journée ? Et pour ceux qui travaillent, dans quelles conditions le font-ils ? De manière plus générale, qu'est-il prévu pour tous ces enfants ? Quelle peut être leur place au sein de la société ? Quel avenir pour eux ? Ces enfants constituent assurément une population à risque, en regard notamment du phénomène des « enfants de la rue », en terme de « marginalisation sociale ». Cette situation pose des problèmes spécifiques au milieu urbain, dont il conviendrait de mesurer toutes les conséquences, tant au niveau individuel, familial que sociétal.

À propos de la mesure de l'alphabétisme...

Les taux d'alphabétisation issus des recensements et des enquêtes, et s'appuyant sur les définitions internationales, intègrent dans leur calcul les personnes scolarisées et celles l'ayant été. Sans remettre en cause l'intérêt de ce taux, un autre indicateur, plus spécifique et nous semble-t-il plus pertinent en regard de la problématique du droit à l'éducation, peut être produit : un **taux d'alphabétisation concernant la population âgée de 9 ans et plus, n'étant pas ou n'ayant pas été scolarisée**.

Cet indicateur se réfère ainsi à l'essentiel de la population-cible des actions d'alphabétisation (qui peuvent aussi s'adresser à des personnes déscolarisées). Son suivi dans le temps peut permettre une première évaluation des actions d'alphabétisation. Il peut être produit pour des groupes d'âges spécifiques, décliné par sexe et niveau géographique.

DE L'INTERÊT DU RÉSEAU FASAF « FAMILLE ET SCOLARISATION EN AFRIQUE »...

La démarche que nous avons proposée ici, partagée un groupe de chercheurs, de statisticiens et de planificateurs de l'éducation lors d'un séminaire tenu à Ouagadougou en novembre 1996, a conduit à la mise en place, au sein de l'Union pour l'Étude de la Population Africaine (UEPA), d'un Réseau Thématique de Recherche intitulé FASAF « Famille et scolarisation en Afrique » ; réseau qui fut officiellement lancé en juin 1997. Tous les résultats présentés s'inscrivent dans ce cadre.

Ce réseau repose essentiellement sur deux principes de fonctionnement :

- des exploitations secondaires et des analyses appropriées des données de recensements et d'enquêtes déjà réalisés ; mais sans s'interdire de réaliser des enquêtes spécifiques ;
- la constitution d'équipes-pays, devant associer les trois pôles suivants : recherche, services de la statistique et services de l'éducation.

Ses objectifs généraux sont les suivants :

- contribuer à renouveler l'approche scientifique de la demande en éducation ;
- valoriser au maximum les données existantes à tout moment ; montrer notamment les potentialités d'analyse des données issues des recensements, décriés pour leur coût et leur sous-exploitation ;
- contribuer à l'amélioration de la collecte et du traitement des questions relatives à l'éducation lors des recensements et enquêtes ;
- fournir aux décideurs de nouveaux éléments d'appréciation concernant l'articulation offre/demande en éducation ;
- renforcer les capacités nationales de recherche et œuvrer pour des collaborations plus étroites entre institutions de recherche, Services statistiques et de l'Éducation.

La structuration du réseau

Le Réseau regroupe actuellement neuf équipes-pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo démocratique, Côte d'Ivoire, Mali, Maroc, Niger, Togo), des chercheurs du Nord et des membres de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO.

La coordination du réseau est actuellement assurée par l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (UERD) de l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso), sous la responsabilité de Yacouba YARO (de Plan International) et Marc PILON (chercheur de l'IRD (ex-ORSTOM), en poste à l'UERD).

Les partenaires techniques et financiers

Depuis sa création, le Réseau FASAF a reçu l'appui financier du CRDI, de la Coopération française, du CEPED, de l'IRD et de l'UNESCO.

L'UNESCO, consciente de la nécessité de diversifier les sources d'informations et de ne pas s'en tenir aux seules statistiques relatives au système scolaire, s'est associée, à travers son Institut des Statistiques, à l'élaboration d'un *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquêtes en matière de scolarisation*.

La préparation d'une version anglaise, et améliorée, de ce Guide bénéficie en outre de la collaboration de l'USAID, de Macro International et de l'UNICEF.

Les rencontres scientifiques

- 18-20 mai 1998, à Abidjan : 1^{er} séminaire-atelier du réseau pour la finalisation du « guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquête en matière de scolarisation ».
- 15-19 novembre 1999, à Ouagadougou : séminaire international du CICRED « Stratégies éducatives, famille et dynamiques démographiques », co-organisé avec l'UERD. Cette rencontre a regroupé une quarantaine de chercheurs venant des quatre continents. Deux séances furent spécifiquement consacrées aux facteurs de la demande d'éducation, et le réseau fit l'objet d'une présentation à part.
- 6-10 décembre 1999, à Durban : 3^{ème} Conférence africaine de population de l'UEPA, où une séance formelle fut organisée par le Réseau sur le thème des « déterminants familiaux de la scolarisation ».
- 5-20 décembre 2001, à Bamako : en collaboration avec le CERPOD et l'Université de Montréal, « séminaire de formation à l'analyse et la dissémination des résultats sur le thème dynamique familiale et scolarisation ». Ce séminaire régional a réuni des participants de 8 pays (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad, Togo).

Les publications

- 1999 - *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquêtes en matière de scolarisation*, « Les Documents et manuels du CEPED » n°9, CEPED-UEPA-UNESCO, Paris, 103p.

« L'idée d'un protocole d'exploitation et d'analyse consiste, dans un premier temps, à fournir aux chercheurs, et aux responsables chargés de la conception, de l'exploitation et de l'analyse des données de recensements et d'enquêtes, un ensemble de tabulations de base qui aborde des questions généralement pas ou peu considérées dans les documents de résultats des recensements et des enquêtes. Pour l'essentiel, ce protocole se réfère au niveau d'enseignement primaire. [...]

Certaines des tabulations proposées permettent d'effectuer des analyses aussi bien au niveau des enfants qu'à celui des ménages eux-mêmes.

Après un exposé du cadre conceptuel qui sous-tend les propositions de tableaux, le document présente successivement :

- les sources de données considérées : les recensements et quelques programmes internationaux d'enquêtes ;
- les variables disponibles dans ces différentes sources de données, ainsi que des propositions de variables à créer ;
- les indicateurs de l'éducation utilisés et pouvant être obtenus, avec leur définition ;
- des avertissements méthodologiques, qui abordent les points suivants : l'importance de la date de la collecte, les problèmes d'échantillonnage et de pondération, la pertinence des questions relatives à la scolarisation, les limites du ménage comme unité d'observation et d'analyse ;
- les modalités des variables retenues pour les tabulations proposées ;
- l'ensemble des tabulations (20 propositions de types de tableaux au total), avec leur justification ;
- des propositions de représentations graphiques, issues de certains des tableaux ;
- une introduction à la méthodologie des analyses statistiques (bi et multivariées, exploratoire et confirmatoire), complétée par une proposition de démarche analytique. »

- Pilon M. et Yaro Y. (sous la direction de), 2001 - *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar, 221p.

Cet ouvrage collectif propose dans une première partie une revue générale de la littérature sur la demande d'éducation ainsi que deux textes sur ses approches économique et sociologique. La seconde partie est constituée de huit monographies nationales (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo démocratique, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Togo), qui traitent les points suivants : évolution des politiques éducatives et présentation du système actuel ; aperçu statistique de la situation de la scolarisation primaire ; synthèse critique des études ayant abordées, directement ou indirectement, la question de la demande d'éducation.

Partant de cet « état des lieux » (qui ne prétend cependant pas à l'exhaustivité), l'ouvrage se termine par quelques réflexions sur les perspectives de recherche.

EN GUISE DE CONCLUSION...

L'EPT ne saurait se limiter à une question de pilotage des systèmes éducatifs. Il apparaît évident que la généralisation de la scolarisation (sans ignorer les problèmes, cruciaux, du fonctionnement de l'école et de la qualité de l'éducation) passe des actions, des changements « en dehors » du système éducatif. Cela est particulièrement patent pour la scolarisation des filles. Par delà le problème de la contrainte financière et les dimensions culturelles, la question du « travail » des enfants, du besoin familial en main-d'œuvre est centrale. Ce n'est pas la seule construction d'écoles qui résoudra le problème du transport de l'eau, de l'accomplissement des autres travaux domestiques, de la garde des jeunes enfants, etc.

L'atteinte de l'objectif de l'EPT passe assurément par une prise en compte, une articulation à la fois simultanée et contextualisée de l'offre et de la demande. De ce point de vue, statistiques scolaires d'un côté, données de recensement et d'enquêtes de l'autre apparaissent bien complémentaires, traduisant des dimensions différentes d'une même réalité.

Un tel processus implique un nécessaire dialogue, et des formes de collaborations entre acteurs des systèmes éducatifs, responsables des services statistiques et chercheurs. Outre ses préoccupations d'ordre académique, le réseau FASAF entend contribuer, par sa démarche, à ce « rapprochement » en vue d'atteindre au plus vite et surtout dans les meilleures conditions cette Éducation Pour Tous tant recherchée.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRIER Émilie, 2002 – « Des indicateurs pour un pilotage fin des systèmes éducatifs », document pour la « Journée d'étude sur les méthodes de suivi de l'*Education de base pour tous* dans les pays francophones d'Afrique », Université de Paris 8 Saint-Denis, 9 février 2002, 9 p.
- BOTTANI Roberto (coordonateur), 2001 – « Les indicateurs comme outils des politiques éducatives », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 2001/3,, AFEC – IEEPS – De Boeck Université, 126p.
- CEPED-UEPA-UNESCO (coordonné par PILON Marc), 1999 - *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Coll. « Les Documents et Manuels du CEPED » n°9, Paris, 112p.
- CLIGNET Rémi et PILON Marc, 2001 - « Questionnements méthodologiques sur la mesure des inégalités de scolarisation entre garçons et filles en Afrique, à partir de données d'enquêtes », *Colloque international Genre, population et développement en Afrique*, UEPA-INED-ENSEA-IFORD Abidjan, 16-19 juillet 2001, 15p.
- FRIBOULET Jean-Jacques, LIECHTI Valérie, MEYER-BISCH Patrice (textes réunis par), 2000 – *Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur de développement*, Commission nationale suisse pour l'UNESCO - Université de Fribourg, 223p.

- HALLAK J., 1994 – *Au delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, Contribution de l'IIPE, n°3, Institut International de Planification de l'Education (IIPE)/UNESCO, Paris, 32 p.
- HERSCH SALGANIK Laura et CALSYN Christopher, 2001 – « États et nations : de l'usage des indicateurs pour la politique aux États-Unis », in « Les indicateurs comme outils des politiques éducatives », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons* internationales, 2001/3,, AFEC – IEEPS – De Boeck Université, pp. 29-45.
- KABORE I. et PILON M., 2001 - « La mesure des disparités et des inégalités en matière de scolarisation. L'apport des données non scolaires », communication au colloque sur *Les indicateurs du droit à l'éducation*, Association pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle au Burkina (APENF) – Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Chaire d'histoire et de politiques économiques de l'Université de Fribourg, Ouagadougou, 19-21 novembre 2001, 15p..
- LANGE Marie-France (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 1998, 254 p.
- LANGE M.-F. et PILON M., 2000 - « La persistance des inégalités d'accès à l'instruction dans les pays du Sud », in Bozon M. et Locoh T. (sous la direction de) *Rapports de genre et questions de population. II. Genre, population et développement*, Rapport présenté à la Direction de la Population et des Migrations, Ministère de l'Emploi et la Solidarité, pour la « Préparation de la contribution française à la 33^{ème} Session de la commission de la population et de développement de l'ONU (27-30 mars 2000) ; Thème : Genre, population et développement », Collection « Dossiers et recherches », n°85, INED, pp.69-80.
- PILON M., 1994 - « Collecte démographique et scolarisation », *Chroniques du SUD*, n°13, juillet 1994, ORSTOM, Paris, pp.167-172.
- PILON M., 1995 - « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, ORSTOM, Paris, pp.697-718.
- UNESCO, 2000 – *Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000. Document statistique*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril 2001, Ed. UNESCO, 69p.